

Министерство на образованието и науката има редица нормативни документи, в които заявява, а на места и регламентира, такива подходи. Доколко те са ефективни и практически приложими, е друга тема. В проекта на МОН *Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020)* се различават три вида грамотност: „**базова грамотност** – умение за четене и писане; **функционална грамотност** – умение за използване на четенето и писането с цел пълноценна реализация в обществото; **комплексна грамотност** – компетентност за създаване, разбиране, тълкуване и критическа оценка на писмена информация“<sup>(1)</sup>.

Ако учителят в българското училище се нагърби със задачата да реализира тези видове компетентности в обучението (всъщност кога не го е правил?!), не би трябвало да има разминаване на ниво планирани цели и реализирани резултати. Изследванията на PISA досега показват, че българските ученици са в долната скала на класацията, което е извод от обработката на резултатите в изследването. Това, че учениците са функционално неграмотни, е стряскащ факт. Кой е виновен за това обаче? Министерството на образованието и науката като институция, която отговаря за провеждане на образователна реформа (каквато не се провежда от 2003 г.), училището (и неговата социална среда) като един от инструментите, които осъществяват на практика политики и стратегии за образование, или учителите, които са медиаторът за целите и задачите, които си е поставило МОН, или учениците, които са обект на тези политики и стратегии?!

В образованието се експериментира с нови учебни програми, с нови учебни планове, с нови тематични съдържания и т. н. (но това фактически не се прави от 2000 г. насам, когато са приети Държавните образователни изисквания (ДОИ) за учебно съдържание (УС), в т. ч. и по предмета български език и литература), но чиновникът се съобразява не със статуквото и реалиите в българската образователна система, а само и единствено с буквата на нормативните актове на действащата система. В *Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година* на МОН се посочва: „Концепцията за „общество, основано на знанието“ съдържа идеята, че знанието постепенно заема мястото на икономиката и започва да играе все по-съществена роля по отношение на съществуването на социалните неравенства. Ето защо то трябва да се осмисля не само като понятие, но и като потенциал, чиято рефлексия е върху средствата, чрез които то се генерира, съхранява, предава и интерпретира, т.е. върху самата образователна система.

В този смисъл, пред българското средно училище и българските учители стоят проблеми, чието цялостно решаване не може да се търси само в обхвата на компетентностите им, а по-скоро в условия на разгръщащо се партньорство с други институции и съсловия“<sup>(2)</sup>. Нарастващата необходимост за ключовата роля на учителя е повече от очевиден. В книгата „Европеистика и европейски

ценностни нагласи“ след проведено изследване в няколко български университета (17 университета и академични институции, 5 от които в България!) изводът е, че: „Убедеността както на академичните среди, така и на бизнеса за взаимната полза от сътрудничество е необходимо условие за неговото успешно развитие“<sup>(3)</sup>, което тревожно напомня, че още при учениците трябва да се изградят такива умения, които да са съобразно нуждите на съвременното общество.

Все пак би трябвало да има начин за преминаване през рубикона на тази нелицеприятна за българското общество ситуация. В целите на гореспоменатата *Стратегия* са посочени някои от посоките, които могат да извадят българското учителство от задънената улица: „Промяна на процеса на обучение, насърчаващ развиване и придобиване на ключовите компетентности и ориентирането му към провокиране на самостоятелното и критично мислене, самостоятелност, към формиране на практически умения и към интелектуално развитие на личността;

– създаване на благоприятни условия за обучение и развитие в системата на училищното образование чрез изграждане на модерна образователна среда, базирана на съвременни информационни и комуникационни технологии за образованието, осигуряване на достъп до модерни училищни библиотеки – медиатеки;

– прилагане на ефективна система за осигуряване на качеството с участието на всички заинтересовани страни и ефективно разпределяне на ресурсите в образованието и обучението.“<sup>(4)</sup>

Като действащ преподавател, изразявам своето мнение, че подобни цели биха били постижими, но към момента практиката не дава очаквания резултат. Човешкият фактор е от съществено значение, но учителят трябва да се съобразява с множество нормативни актове, които по-скоро обременяват неговата преподавателска дейност и диалога му с учениците, отколкото да ги подпомагат. Все повече учителите се превръщат в обслужващи администратори на множество документи, „учители чиновници и учители корабокрушенци“<sup>(5)</sup> (Вл. Атанасов), отколкото в пре-подаващи знания на подрастващите.

Още откакто съществува Homo sapiens, човекът се е сблъсквал с множество проблеми, които е трябвало да разрешава. Умствената му дейност е работила по посока на вземане на решения, които да премахват пречките, които са го спъвали. Запаметяването на информация и разбирането ѝ са основни както за разумния човек от семейството на хоминидите (появили се преди 14 милиона години), така и за същия този човек, но от XXII век, пряко обвързал живота си с IT технологиите.

Критическото мислене на човека е било важно за него (екзистенциално и социално), затова редица изследователи обръщат специално внимание на неговото изследване, за да открият причинно-следствените връзки, закономер-

ностите в този процес. Мисленето е част от процеса на обучение независимо каква е учебната дисциплина. В триадата *учител – ученик – български език и литература* се срещат както индивидуалните и социално-психологически нагласи на учителя, така и на ученика, а от трета страна – методологическите основания и стилове на авторите на учебници и образователни стратегии.

Една от водещите роли за учителя е да създаде и да развие у учениците такива умения, които да формират у него умения и компетентности за успешно справяне в живота, да го превърнат в критично мислещо същество. Тъй като критическото мислене започва със задаването на въпроси (сиреч прави света и нещата в него подвъпросни), то има крайна цел и тя е решаването на проблеми. Хората в основата на своята природа са любознателни, което е много по-силно изявено при по-малките, а при по-големите остава на втори план поради другите социални дейности, които трябва да извършва човекът, за да оцелява и за да се социализира. В училище съществена трудност за всеки преподавател е „събуждането на учениците за съществуването на проблемите около тях“ (Джон Бийн<sup>6)</sup>). Това може да се осъществи по тристепенния модел „събуждане на интерес – осъзнаване на смисъла – рефлексия“. Планираните дейности на учителя може да са базирани на този модел, като се използва индивидуална и групова работа, брейнсторминг, дебати или дискусия, за да може да се развият умения за критическо мислене, за критическо четене и за критическо писане на учениците. Принципно училището е институция, която дава знания, но трябва да формира умения у учениците за справяне с проблеми от всякакъв характер и най-вече да изгради такива личности, които да са подготвени и да имат адекватни и успешни реализации в общественото си битие, да вземат решения.

Бразилският педагог Пауло Фрейре<sup>7)</sup> прави наблюдение, че традиционно образование е „акмулиращо банково“ образование, а учителят прави „депозити“ в съзнанието на ученика/ците. Той много точно е открил проблема в образователната институция, която разчита на натрупани знания, които да се активизират в подходящия момент, за да бъдат възпроизведени. Но това би ли гарантирало адекватно вземане на решение в критична ситуация, в която би попаднал човек? Отговорът категорично е – не. Говорейки за образователната си концепция „Освободителна педагогика“, Пауло Фрейре набляга на аспекта от образователния дискурс, който трябва да е насочен към образование, което поставя проблеми и научава учениците за справяне с тях, а не репродуциране на масиви от информация. В подкрепа на тези твърдения е и виждането на Джон Дюи, който посочва, че: „Само борейки се с условията на проблема, търсейки и намирайки собствено решение, той (ученикът) мисли.“<sup>8)</sup>

За да може да се осъществи успешно обучение, е от особена важност да се развият умения за критическо четене и критическо писане, а те са пряко обвързани с развитието на критическото мислене. През 1994 г. Зелина<sup>9)</sup> посочва, че

критическото мислене в обучението трябва да бъде въведено в педагогическата практика. Разсъждавайки в тази посока, Пиърсън и Фийлдинг<sup>10)</sup> твърдят, че „да имаш отговор на собствените си въпроси“, е стъпка към разрешаването на възникналия проблем (учителят трябва да преподава, инспирирайки възникването на „собствени въпроси“). В педагогиката съществуват множество учебни стратегии като: груповата работа, дебати, дискусии, обсъждане на ученически писмени работи, което към момента подпомага учебния процес в тази насока. Разбира се, всичко това са методи и форми, а идеята за критическото мислене следва да пронизва всекидневната работа на учителя до извънкласните форми.

Но за да бъде образованието качествено, са нужни и допълнителни стимули за това. Програмата „Развитие на критическото мислене чрез четене и писане“ е разработила множество модели за критическо мислене. Такъв модел в рамките на учебна програма предлагат Джини Стийл, Къртис Мередит, Чарлз Темпъл<sup>11)</sup>. Тъй като „критическото мислене е социално мислене“<sup>12)</sup> (Дейвид Клустер), то и ролята на преподавателя в този процес е водеща. Мередит и Стийл (1995) говорят за ролята на учителя като партньор, който подпомага истинското усвояване на поставени в контекст знания (а не само тяхното възпроизвеждане). Крайната цел на учителя е учениците да могат практически да прилагат знанията, които имат. В тази насока на разсъждения следва да говорим за т. нар. функционална грамотност (термин, който напоследък навлезе в масова употреба по отношение на образователните процеси).

В самата образователна система би следвало да има свободно поле за изява на основните участници в нея, да се даде превес на учителя и ученика, които са двете активни страни в процеса на обучение. Каква е ситуацията към момента: МОН „пуска“ задължително да се изпълнят определени учебни планове и учебни програми (съобразно Държавните образователни изисквания по всеки предмет), след което на равнището на *Националното външно оценяване* се отчита после какви са постигнатите резултати. Констатираните факти са, че има ученици, които наизустяват знания, а не млади хора, които мислят, търсят творчески път за разрешаване на проблемите. Другият фактор, който е сериозна спънка, е, че не се оставя на преподавателя право за избор и свобода на действия в класната стая, а той трябва да се съобрази с действащата нормативна система на спуснатите учебни програми.

Тази ситуация би могла да се промени чрез засилената роля на участие на ученика в учебния процес и умелото направление на учителя фасилитатор, така биха могли да се стимулират уменията за критическо четене и критическо писане на учениците в литературното образование. Тогава учителят би могъл да разгърне образователния дискурс пред учениците, когато обучението ще е прозрачно, а това може да демонстрира пред тях как те самостоятелно да прилагат процеса, самите те да станат преподаватели. Хана Арент твърди: „за съвършенството е необходимо присъствието и на други“<sup>13)</sup> (доста преди

нея Аристотел говори за справедливостта като съвършена добродетел, която изисква наличието на друг), ако приемем и становището на Вон и Естес<sup>14)</sup>, което е модифицирано и разширено от Мередит и Стийл<sup>15)</sup>, че критическото мислене е резултат от добре структурирано обучение в класната стая, където преподаването насърчава критическото мислене на учениците, то това би подпомогнало и процесите на критическото четене и критическото мислене.

От съществено значение в този образователен дискурс е и рефлексията и саморефлексията на учениците. Колинс и Манджиъри (1992) посочват, че учениците не могат да развият критическо мислене автоматично, затова учителят трябва да представи модел за мислене и учене, който да е не само систематичен, концептуален, но и очевиден. Така на практика ще се осъществят и двата процеса – познавателен (когнитивен), при който учениците ще осмислят изложените пред тях идеи, информационния поток от знания, но от друга страна, ще се реализира и метапознавателен (метакогнитивен) процес, при който те ще мислят и за собственото си мислене.

Като далечна перспектива това може да има дългосрочна реализация в т. нар. „учене през целия живот“. Бъдещето е за тези, които критически анализират информацията и създават свои собствени реалности, затова учениците трябва да имат опит в откриването и преработването на информация и идеи, да умеят да ги присвояват и ползват. Само тогава критически мислещият може да противостои на авторитети (като текстове и традиционни схващания), да не се поддава на манипулиране, за да достигне до комплексни решения за действия във възникнала проблемна ситуация, а още по-същностното – да формира ценности.

Според *Лисабонската стратегия* едни от основните цели в образованието са: „повишаване на качеството и ефективността на системите за образование и обучение в ЕС (...) и отваряне на образователната към другите световни системи“<sup>16)</sup>.

За съжаление, ниският социален статус и авторитетът на учителя в обществото ни са фактори, които често пъти демотивират самия преподавател. Недобрата материално-техническа база в повечето училища също допринася за липсата на желание за работа на обучители и на обучаеми едновременно. В *Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015)* на МОН се посочва, че: „За разлика от други образователни системи, в които през последните години се правят успешни опити да се промени логиката на взаимоотношенията *учител – ученик*, българското училищно образование продължава да е изградено по модела *учителят* е даващият знание и упражняващият власт, а *ученикът* – получаващият и подчиненият. Тази едностранчивост във връзката *учител – ученик* е пречка за развитие на инициативността и находчивостта на учениците. В съвременния свят на информационно насищане училището не е единственият, а в много случаи не е и основният източник на информация за

децата. Това предопределя и новата роля на учителя – превръщането му от монополист на знанието в миналото в медиатор между информационния хаос и подредените знания днес<sup>17</sup>). Това е поредният документ на МОН, който констатира фактите, но без последствия в посока на промяна.

За нуждите на гражданското образование в съвременното общество на XXI век мисията на преподавателя е да е лидер в класната стая, да е медиатор, за да се осъществи успешната стратегия на преподаването. Учителят е необходимо да поставя своите ученици в проблемни ситуации, които изискват релевантни на индивидуалните потребности и целите на училището и трудовия пазар критически решения. Ето защо сред новите роли, които би следвало да има съвременният учител, за да е ефективен в съвременната образователна система, от ключово значение е умението за разработване на модели за критическо писане и критическо четене като базов компонент от неговата методика.

#### БЕЛЕЖКИ

1. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020) – проект на МОН.
2. Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година на МОН.
3. Атанасов, Вл., Шикова, И., Манева, Г., Георгиева, В., Милчаков, Я. Европеистика и европейски ценности нагласи, книга 1, изд. „Дамян Яков“, София, 2013 г.
4. Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година на МОН.
5. Атанасов, Вл. (анкета) „Професия за избраници“. Народна култура, бр. 23 (1352);
6. Bean 1996: Bean, I. Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Freire 1972: Freire, P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Academic Press.
8. Dewey 1916: Dewey, I. Education and Democracy. New York: Macmillan.
9. Zelina, M., 1994. Strategic a metody rozvoja osobnosti dietata. IRIS, Bratislava, Slovakia
10. Pearson, P. D. and Fielding, L., 1991. Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds), Handbook of reading research (Vol. 2). White Plains, NY: Longan
11. Стийл, Дж., Мередит, К., Темпъл, Ч. Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма, книга 1, БАЧ, София, 2003 г.
12. [http://litenet.bg/publish21/d\\_kluster/kakvo.htm](http://litenet.bg/publish21/d_kluster/kakvo.htm)
13. Arendt 1977: Arendt, H. Thinking. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
14. Vaughn, J. L. and Estes, T. H. 1986. Reading and reasoning beyond the primary grades.

Boston, MA: Allyn&Bacon.

15. Maredit, K. S., and Steele, J. L. 1997. Learning/or understanding.
16. Вж. Лисабонската стратегия.
17. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015) на МОН

## **THE TEACHER'S ROLE IN REFORMING EDUCATION OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY**

**Abstract.** For a successful education, it is of tremendous importance to promote critical reading and writing skills and they are closely connected to the development of critical thinking. The subject of the following article is to discuss some of the roles the teacher has in reforming education of the 21-st century. In the teacher–student–studied discipline triad, the individual and psychosocial attitudes of the teacher as well as of the student can be encountered. A substantial difficulty for each school teacher is the “awakening” of students` interest for the existence of different problems - having in mind that the teacher is an important actor in the educational situation. The educational discourse has to inspire such education that poses problems and forms abilities and competences, rather to reproduce information chunks from various fields of knowledge.

✉ **Mrs. Natasha Krumova-Hristemova, PhD Student**  
Faculty of Slavic Studies  
Sofia University  
91<sup>st</sup> German Language School “Prof. K.Galabov”  
Sofia, Bulgaria  
E-mail: hristemova@abv.bg

*Bulgarian Language and Literature in Primary School  
Български език и литература в началното училище*

## ЗА ЧЕТЕНЕТО И ЕЗИКОВОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА УТРЕШНИЯ ДЕН (I – IV КЛАС)

**Мариана Мандева, Пенка Кънева**

*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

**Резюме.** Схващането, разпространено в училищната практика, че след началното ограмотяване (I клас) се чете само/предимно в урока по литература, е неприемливо за постигане на образователен резултат, адекватен на предизвикателствата на съвременния свят и на потребностите на детето за настоящето и за бъдещето. Чете се и в урока по език, и в урока по „неезиковите“ учебни дисциплини. Чете се и в извънучилищни условия. Предвид това разбиране проблемът за „малкото голямо четене“ се разглежда отвъд литературното обучение – и на занятията по роден (български), и по чужд (английски) език в началния образователен етап.

*Keywords:* literacy, first (Bulgarian) language, foreign (English) language, Primary school training.

*„Ако преподаваме на учениците си така, както им преподавахме вчера,  
ние ги лишаваме от тяхното утре.“*

*Дж. Дюи*

### 1. Езиковото образование на утрешния ден

#### 1.1. Езикът в условия на глобализация – комуникация без граници

Езикът е инструмент за формиране на социокултурна идентичност, за общуване и придобиване на знания и опит, за обединяване на хората в стремежа им за активно участие във всички сфери на живота. Днес „чрез езика... се осъществяват технологиите, икономиките, правата, политиките, религиите... Чрез езика се говори даже за самия език...“ (Шопов, 2011: 28). *В съвременните условия на глобализация езикът става феномен без граници.* Той е „мост“ – „...мост за междуезиково разбиране“ (Шопов, 2013: 340).

Европейският съюз зачита „...правото на идентификация чрез езика на над 450 милиона свои граждани. Разбирането, че езикът, който говорим, ни помага да определим кои сме, се оказва водещо както за формиране на вътрешните езикови правила... на Съюза, така и на програмите, които поощряват интегрирането на страните членки за съвместно намиране на решения на проблеми в областта на изучаването на езиците“ (Стойчева, 2006: 25). В ситуация на глобализация „...влaдeенeтo на E1 и E2 представлява единно

явление“ (Шопов, 2012: 28), а билингвалният индивид е „обичайна реалност“ (Шопов, 2012: 224).

## **1.2. Съвременното езиково образование – „прозорец“ на ученика към мултикултурния свят**

„Политиката на многоезичие, и в този контекст ролята на училищата, е важен фактор в развитието на способността за комуникация през многото езикови бариери на континента“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13). „Завършващите образованието си трябва да имат висока степен на грамотност по националния или официалните езици на страната. Освен това за процеса на межкултурна комуникация им е нужна компетентност в допълнителни езици. Тази потребност, належаща за съвременната икономика и за бъдещото икономическо развитие на обществото, е отразена в документи и стратегии на национално и европейско равнище. Приема се също, че тя е комплексен процес, който трябва да започне от най-ранна възраст...“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13). *Очевидна е смяната от моно- към мулти- и плурилингвизъм<sup>1</sup> в езиковото образование на младата личност, при това още от детската градина и началното училище.*

В съответствие с представеното разбиране *родноезиковото обучение и чуждоезиковото обучение*, провеждани в училище, се определят като *подсистеми на една система – езиково обучение*. Обучението по родния език „изгражда ментална схема, която служи за матрица при изучаването на следващи езици“ (Димчев, 2010б: 22). То активно съдейства за „...хармоничното развитие на личността на обучавания и осъзнаването на неговата идентичност вследствие на опита му, основан на различията в езиково и културно отношение“ (Рамка, 2006: 11 – 12). Резюмирано и метафорично казано: днес езиковото обучение строи „прозорец“ на ученика към мултикултурния свят. Дава активен принос за това *езиковото образование да се превърне в нещо повече от владенето на езици и да обхване и предаването на културните и на другите ценности в съвременните общества* (срв. Стойчева, 2006: 56).

## **2. Четенето – „ключ“ за насърчаване и повишаване на грамотността**

### **2.1. Грамотността – основен фактор за личен и обществен просперитет**

Грамотността<sup>2</sup> е фундаментално човешко право. Тя е основен фактор за личен и обществен просперитет. Има решаваща роля за способността на човека да живее независимо, отговорно и успешно. Грамотността е инструмент за повишаване на производителността на населението в трудоспособна възраст, което води до икономически растеж и подобряване на социално-икономическите фактори.

Традиционното разбиране за *грамотност (literacy)* се свързва с усвояването на четене и писане на родния език (или на езика, официален за дадена

държава). Става дума за „...продължителен и непрекъснат процес на обучение и/или учене, който позволява на човека да постигне целите си, да развие знанията си и потенциала си, както и да участва пълноценно в общността и в обществото, към което принадлежи“ (Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, 2014: 3).

В актуални документи на европейските институции с тревога се посочва, че „...явлението малограмотност и неграмотност съществува във всички страни на света, като 960 милиона души са засегнати от това бедствие... Според резултатите от проведените от ОИСР проучвания по PISA броят на младежите със слаби четивни умения в Европейския съюз се увеличава – ...от 21,3% през 2000 г. до 24,1% през 2006 г.“ (Становище на комитета на регионите, 2010). Тези констатации изискват повишена мобилизация на европейските и на националните институции – както в образователната сфера, така и по отношение на социалната и икономическата политика.

## **2.2. Грамотността на българските ученици – реалност и предизвикателства**

„България е нация-азбука, България е нация-писменост“ (Нови форми на бунта 2014). През последните години различни фактори провокират актуализирането на тази тема у нас – постиженията на българските ученици в националното външно оценяване и в международните изследвания, както и констатирането на пряка зависимост между равнището на грамотност и социално-икономическите и демографските реалности. Показателна за значимостта на проблема е и репозицията в научния дискурс в областта на езиковото образование. Фокусът на внимание се измества от граматично ориентираното обучение към „утрешното обучение“ (А. Петров) – прагматичното (комуникативно ориентираното) обучение. В този контекст актуалност добива въпросът: как още от старта в училище да „запалим искра“ у детето „да прави неща“ чрез четенето и писането в разнообразни ситуации от своя живот и да изразва личностно и социално.

## **2.3. Начално оgramотяване**

*Началното оgramотяване* се свързва с „...етап от овладяване на четенето и писането, при който... се усвоява кодът за преход от графичните знаци към звуковата форма на думата като семантична единица (при четенето) и обратно – от звуковата форма към графичната (при писането), в единство с разбирането. Въпреки единството на декодиращите и кодиращите умения с разбирането в този етап от около 6 месеца вниманието... е прекалено ангажирано с кодиращи и декодиращи дейности, свързани със звуковете, буквите, сричките, думите (и тяхното значение). Те, както и разбирането, са предмет на съзнателна дейност на учениците“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 10). В реалната социокултурна практика четенето и писането съществуват като единно речево поведение. Поради това в процеса на обучение се прилага принципът

на тяхното интегриране. Резюмирано казано: компонентите на началната грамотност са: а) умението да се чете, б) умението да се пише и в) умението да се разбира прочетеното/ написаното. Става дума за умения, които следва да се придобият в I клас в съответствие с изискванията, заложиени в националните учебни програми.

До края на I и във II клас се наблюдава пренастройване и стабилизиране на механизмите на четене и писане. „Ако началната грамотност се овладява в периода на началното ограмотяване, *грамотността*... се постига в края на II клас, началото на III клас“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 11). Търсеният ефект на финала на началния образователен етап е: формирано е ниво 1 по PISA (срв. Национална стратегия за насърчване и повишаване на грамотността, 2014: 6).

„Приоритетно значение за осигуряване на качество на началното ограмотяване има правилният подбор на метода на ограмотяване“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 31). Този подбор се определя от: характера на писмеността, фонемно-графемните съотношения, правописните принципи, възрастта на ограмотяваните (срв. Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 31 – 32). В начална училищна възраст „...за усвояване на българската грамотност най-подходящо е звуковото обучение, реализирано през последните... години чрез усъвършенстван вариант на звуковия аналитико-синтетичен метод“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 33). „Съвременната концепция за... ограмотяване се развива и разширява по посока на социокултурните аспекти... още от най-ранните етапи на овладяване на четенето и писането“ (Здравкова, 2009: 11). Децата „...виждат ползите от четенето и писането като нови, интересни средства за взаимодействие, ... развива се способността им и се разширява ежедневно възможността им да изпробват тези средства в социалните си взаимодействия“ (Здравкова, 2009: 11).

#### **2. 4. Формиране на четивна грамотност в начална училищна възраст**

Четенето е „...поведенческа категория, която най-често се определя като рецептивна речева дейност“ (Шопов, 2008: 140). От една страна, то изисква *рецепция* – разпознаване на езиковите елементи във възприемания текст. От друга страна, четенето е *активен и продуктивен процес*, при който читателят конструира значения – прилага общите си познания за света и изгражда и проверява хипотези за значението на четивото. В този смисъл П. Коелю определя четенето като „тежка физическа работа на ума“, а Ф. Бейкън съветва: „Четете не за да приемате за даденост, а за да преценявате и обмисляте“. Следователно четенето е категория, свързана с „...комплексни множества от умения – някои... са когнитивни, други са отношения, трети са манипулации (Шопов, 2008: 140).

Формирането на четивна грамотност в начална училищна възраст се свързва с *две основни групи умения*: а) умения за декодиране (техника на чете-

не); б) умения за разбиране на прочетеното (съзнателност при четене). Тези умения са в пряка връзка и взаимодействие. *Съзнателността* се определя като *основна цел на четенето*, а *техниката на четене* – като *средство за постигане на целта* (срв. Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 40).

При *техниката на четене* се извършва преход от графичната форма на думата в звукова – разпознават се буквите, последователността в думите, правилата за съотнасяне между звукове и букви, граматическите и семантичните особености на думите. Този преход е декодиране, тъй като се работи с две знакови системи – буквена и звукова, и се овладяват умения за преход от едната в другата.

*Разбирането* е в основата на четенето като процес на комуникация. Осъществява се чрез извличане и интерпретация на вложената в текста информация. Конструира се значението на текста, достига се до смисъла, постига се комуникация между четящия и автора.

*Важният извод за обучението в училище* е: четенето включва множество различни умения, но като дейност то съществува, ако всички умения се изпълняват в едно интегрирано цяло. По тази причина техника на четене и разбиране на прочетеното се формират в единство още от старта на огромяването в I клас. „За съжаление, в практиката учителите много често се концентрират предимно върху декодирането... Изпуска се от погледа същностната перспектива на четенето за разбиране и комуникация“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 40).

Схващането, разпространено в училищната практика, че след началното огромяване (I клас) се чете само/предимно в урока по литература, е неприемливо за постигане на образователен резултат, адекватен на предизвикателствата на съвременния свят и на потребностите на детето за настоящето и бъдещето. Чете се и в урока по език, и в урока по „неезиковите“ учебни дисциплини. Чете се и в извънучилищни условия. Предвид това разбиране проблемът за „малкото голямо четене“ ще се разгледа отвъд литературното обучение – и на занятията по роден (български) език и по чужд (английски) език в началния образователен етап.

### **3. Четенето в началното училище – и в урока по роден (български) език**

#### **3.1. Ефектите от четенето в урока по роден (български) език<sup>3)</sup>**

В работните документи на Европейската комисия за гарантиране на качествено и модерно образование, нужно за XXI век, се посочва, че всеки гражданин се нуждае от широк набор компетентности, за да се приспособява гъвкаво към изискванията на глобализиращия се свят – свят, в който творчеството, способността да се мисли разностранно, комплексните умения и адаптивността са определящи. Посочва се, че „образованието трябва да предава ефикасно и в големи количества... постоянно нарастваща и еволюираща маса от знания и ноу-хау, подходящи за нуждите на „цивилизацията на знанието“ и за изграждане на основните

умения, необходими за бъдещето“ (Делор и др., 1996: 38). Предвид това „все повече преобладава мнението за необходимостта от предефиниране на целите на... българското училищно образование... с оглед новите изисквания на динамичната глобална икономика и предизвикателствата на висококонкурентния пазар на труда в рамките на Европейския съюз“ (Национална програма, 2006).

С оглед на езиковото обучение на ученика разписаното в документите на европейско и национално равнище се „чете“ така:

– *езикът се учи, за да се употребява, и се употребява, за да се научи* (срв. Шопов, 2013: 61 – 62).

Познанията за езика като система и норма имат смисъл, когато чрез тях се развива способността на детето осъзнато, отговорно и резултатно да „действа“ чрез съществителните имена, прилагателните имена, глаголите и т.н. в автентични комуникативни ситуации – както в училище, така и извън него. И докато чрез интерпретацията на художествен текст в урока по литература ученикът бива подготвян за комуникация в естетическата сфера, то на занятията по български език детето се учи да общува чрез четенето в широк спектър социокултурни сфери (освен естетическата) – научна, медийна и др. Иначе казано, *четейки в урока по български език, ученикът бива подготвян „с думи да върши дела“ (О. Дюкро) в разнообразни, автентични ситуации от своя живот и да израства личностно и социално.*

### **3.2. Дискусите, които се четат в урока по роден (български) език**

„За разлика от традиционното езиково обучение, в което текстът се използва предимно за да се илюстрира лингвистичната същност на езиковите факти, в съвременните социокултурни условия на текста се разчита за постигане на многостранно въздействие върху развитието на младата личност“ (Димчев, 2010б: 197). От казаното следва, че учителят преди всичко се съобразява с *възможностите на дискурса*<sup>4)</sup> *да формира у учениците отговорно отношение към езика и културата ни, да възпитава в „българщина и характер“ (А. Т.-Балан) и да ограничава безкритичното копиране на готови текстови образци. Това е особено необходимо на фона на духовните дефицити в обществото, на нарастващата агресия в съвременната ни езикова ситуация, а оттук и в училище (при това още от I клас!).*

За да бъде подготвен ученикът за предизвикателствата на „живото“ общуване, основно изискване е да се ползват *автентични, близки до социалния и речев опит на детето дискурси от разнообразни сфери на комуникация* – естетическа, научна, а защо не и медийна сфера.

### **3.3. Разбирането при четене – приоритет в урока по роден (български) език**

П. Бърнс разграничава *четири вида разбиране при четене*: буквално, интерпретативно, критично, творческо разбиране (срв. Шопов, 2008: 147). *Буквалното разбиране* е възприемане на експлицитните идеи в четивото. *Интерпретативното разбиране* изисква „четене между редовете“ – откриване и

тълкуване на информация, която не е директно изразена в текста. *Критичното разбиране* предполага оценка на прочетеното – сравняване на идеите в материала с познати стандарти и достигане до изводи за правилността, адекватността, навременността на прочетеното в определен социокултурен контекст. *Творческото разбиране* се обвързва с пораждането на прозрения, нови идеи, оригинални конструкции (вж. приложението).

И ако в условията на началното оgramотяване (I клас) се търси баланс при изграждането на техниката на четене и разбирането, но фокусът на внимание все още е върху декодирането, то на занятията по български език във II, III и IV клас акцентът е друг. Продължава работата върху техниката на четене (с цел автоматизирането ѝ), но „под светлините на прожекторите“ (К. Димчев) е *подобряването на уменията за извличане и интерпретация на вложената в текста информация*. Предвид равнището на езикова подготовка на децата, типа/вида на урока и съответните образователни приоритети се акцентира върху различни видове разбиране при четене (по П. Бърнс) – вж. приложението. Ще се посочат примери.

#### *Буквално и интерпретативно разбиране при четене*

В условията на урок по български език за овладяване на лингвистични знания и на начални умения за прилагането им в речевата практика на тема „Членуване на прилагателните имена“ – IV клас, в подготвителния структуроопределящ компонент учителят поставя учебна задача на децата: „Прочетете текста „Как са изглеждали първите книги“. За какво се разказва в него? Кои са трите най-важни неща, които разбирате от текста?“. Учениците отговарят. Прави се сравнение с предварително записан отговор на въпроса от учителя и се достига до общ извод. Подобрява се комплекс от компетентности, значими за „живата“ социокултурна практика на малкия ученик – комуникативни езикови, когнитивни и метакогнитивни компетентности. Следва диференциране на прилагателни имена, употребени в предложението текст от „Детска енциклопедия за световната цивилизация, обичаи и нрави“. Осъществява се нужната актуализация на знания и опит във връзка с темата и типа на урока.

#### *Критично и творческо разбиране при четене*

В условията на урок за усъвършенстване на комуникативноречеви умения на тема „Употреба и правопис на съществителните имена“ – IV клас, в операционалния структуроопределящ компонент учителят насочва учениците да прочетат записаното върху бялата дъска: „Светът е пълен с разни неща и наистина има нужда някой да ги потърси и намери. Именно това правят нещотърсачите“. Задава въпросите: От коя книга е прочетеното?; Кой е нейният автор?; Каква е тази книга – книга с приказки, книга с разкази, роман за деца?; Какво означава да си нещотърсач според Пипи?; Били ли сте нещотърсачи?; С какво ви привлича работата на нещотърсача? По време на беседата върху четивото се диференцират ключови думи. Учителят поставя следната учебна задача на

четвъртокласниците: „Като си помагате с думите, записани върху бялата дъска, напишете кратък текст, чрез който да разкажете на свои приятели от интернет какво правят нещотърсачите“. Следва работа върху синтактичния аспект при членуването на съществителни имена от м. р., завършващи на съгласен звук – на основата на създадените детски дискурси се коментира употребата на пълен/непълен определителен член. Лингвистичното знание се трансферира в нова ситуация – на по-високо равнище на осъзнатост, автономност и поемане на отговорност. Подобрява се комплекс от компетентности, значими за автентичната социокултурна практика на малкия ученик – комуникативни езикови, културологични, езиковедски (когнитивни) и метакогнитивни компетентности.

#### **4. Четенето в началното училище – и в урока по английски език като чужд език**

##### **4.1. Методи на обучение по четене на английски език като чужд език**

Четенето и разбирането като речеви умения са приоритетни задачи и на обучението по английски език като чужд. Няколко фактора повлияват резултатите от това обучение: а) приликите и разликите между писмените системи на родния и чуждия език; б) опитът в родния език; в) равнището на владееене на чуждия език; г) възрастта (Cameron, 2001: 134).

Сложността на английската писмена система и фактът, че в нея действат няколко принципа, които невинаги са съгласувани помежду си, поражда необходимостта от прилагане на разнообразни методи и стратегии на обучение. Когато става дума за правилни графемно-фонемни съответствия, следва да се прилагат техники и похвати, характерни за *фонетичния метод* (идентифициране, сливане/сегментиране на фонемите, осъзнаване на взаимовръзките звук – буква/и, анализ на думи и изречения). Когато става дума за лексикални единици, при които взаимоотношенията между писмената и устната реч са белязани от несъгласуваност и отклонение от различните правила, фонетичният метод е недостатъчен и неефективен. Необходимо е прилагането на *глобалния метод* (четат се смислови цялости, думите не се разделят на срички и звукове, рано се включват изречения и кратки учебни текстове). Наблюденията показват, че независимо от липсата на категорично указан метод за ограмотяване (по английски език) в учебната документация в българската практика на ограмотяване по английски език е по-разпространено прилагането на глобалния метод. Това, наред със своите предимства, води до нежелани ефекти – учениците не четат, а отгатват думите по първата буква/и и правят множество грешки и при декодирането, и при конструирането на значение.

Решението е в *баланса*: при запознаване с лексикални единици, в които фонемно-графемните взаимоотношения не се подчиняват на правописните правила, да се прилага глобалния метод; в останалите случаи вниманието на учениците да се насочва към фонемно-графемните съответствия. Балансът може да се постигне и чрез дейности на трите равнища: дума, изречение и текст.

#### 4.2. Текстове (дискурси), които се четат в урока по английски като чужд език

Многогодишни наблюдения в практиката на българското начално училище и „поглед“ върху съдържанието на одобрените от Образователното министерство учебни комплекси по английски език до четвърти клас показват, че *четенето* се извършва и *на трите равнища*: отделни думи, отделни изречения (инструкции към упражнения в повелителна форма, въпросителни изречения, които целят да проверят разбирането на възприеманите текстове), текстове: учебни – създадени нарочно с цел усвояване на определени лексикални единици и граматически категории, и адаптирани – автентични текстове на приказки, игри, песни и др.

*Какво още може да се чете*, за да бъде обучението по четене на английски език насочено към комуникация и съобразено с факторите, които го повлияват? Следва да бъдат включени:

– *автентични текстове* – стихове, традиционни игри с пеене (*nursery rhymes, traditional songs*);

– степенувани по трудност *книжки с картинки*, предлагани от големите английски издателства (*Oxford University Press, Longman, Kingfisher, Egmont* и други). Такива серии са: *First steps with Ladybird; Longman Literacy Land; Banana Storybooks; Oxford Reading Tree – Read at Home Series; Oxford “Literacy Web”*; *I am Reading* (книжки в електронен формат на издателство *Kingfisher*). Книжките с най-ниска степен на трудност са написани с по около петнайсет повтарящи се думи, а най-трудните – с максимум по сто думи от така наречените *sight words*<sup>5)</sup>. Смисълът на всяко изречение е илюстриран с изображения и красноречиви детайли, които подпомагат не само декодирането на думите, но и процеса на конструиране на значение;

– *достъпни текстове* на английски език с *познат на учениците сюжет* от родната им култура. Изключително добър пример за такива текстове е създадената по проект на Британския съвет в България книжка с картинки „Дядовата ръкавичка/Косе Босе“ (*Big-Book Granddad’s Glove and The Blackbird and the Fox*), в която адаптацията на текста е направена от носители на езика-цел (Jullian Whitney, Keith Kelly) и е редактирана от специалист, запознат с възможностите и равнището на владееене на английски език от целевата група (Стефка Китанова) – български ученици, на възраст между шест и девет години (British Council Bulgaria 2003). Писменият текст е съпроводен с илюстрации в голям формат; с аудиозапис, на който носител на езика чете приказките, и с методически идеи за представяне на текстовете.

Разширяването на учебното съдържание по английски език с допълнителни писмени текстове е напълно осъществимо, ако се използват възможностите на часовете за задължителноизбираема и свободноизбираема подготовка по английски език, в които най-често се наблюдава преповтаряне на учебното

съдържание от часовете за задължителна подготовка. Включването на повече писмени текстове в обучението по английски език е възможно и благодарение на постигнатото в обучението по български език. Учителят по английски език в началното училище може да разчита на някои знания, вече овладени в обучението по български език: за фонологичните характеристики на езика, за азбучния принцип, за фонемно-графемните взаимоотношения, за част от пунктуационните знаци, за морфемите и ефектите от тяхното комбиниране.

Наред със знанията, придобити в обучението по български език, вече са формирани и важни умения, приложими в обучението по английски език, а именно: за словесен анализ на изречения; за фонематичен анализ на думи (идентифициране, сегментация, манипулиране – разместване на отделни звукове с цел получаване на нова дума; сливане на отделни звукове); за записване на звуковете с букви; за използване на някои пунктуационни знаци.

#### **4.3. Стратегии за четене на английски като чужд език**

Насърчаване на четенето и разбирането на английски език би следвало да се прави и чрез запознаване с разнообразни стратегии за четене – във връзка със специфичните особености на английската писмена система и разликите ѝ със системата на българския език. *Ефективни стратегии за начинаещи в четенето* на английски език са:

– *Декодиране на думите по памет (sight words)* – цялостният вид на писмената форма на думата предизвиква спомена за устната ѝ форма и значението ѝ, без да е необходимо отделните букви да бъдат слети и озвучени.

– *Декодиране чрез прилагане на знания за графемно-фонемните взаимоотношения* – обработка на думите буква по буква.

– *Декодиране на непознати думи по аналогия с познати.*

– *Използване на контекста (вербален и визуален) като „ключ“ към устната форма и значението* на лексикалните единици.

– *Декодиране на непознати думи чрез търсене на познати части/морфемии в тях* – представка, корен, наставка, окончание.

– *Конструиране на значението чрез разпознаване на думите като „международни“ лексикални единици.*

Когато се мисли за ефективността на обучението по четене на английски като чужд език, трябва да се вземе предвид и факторът „равнище на владение на чуждия език“. Някои от затрудненията при овладяване на уменията за четене на чужд език са свързани със слабото владение на устните форми и значенията на лексикалните единици, за разлика от обучението по четене на първия език (има се предвид ситуацията, в която първият език е и роден). Във връзка с това е добре да се спазва принципът за изпреварващото овладяване на устната реч на английския език. В случаите, в които оgramотияването по английски език не е предхождано от устен курс, да се работи първо с устните форми на лексикалните единици/изреченията/текста.

## **5. Още за четенето – отвъд езиковите занятия в началното училище**

### **5.1. Повишаване на четивната грамотност на ученика чрез интегрално обучение**

Думата *четене* е съществително име. Неотложно е да я превърнем във *важен „глагол“ за съвременното българско дете*. За да се случи това, трябва да поставим ученика в обогатена образователна среда, отразяваща сложността на живота. Интегралното обучение обезпечава цялостен контекст на ученето и развива способността на детето да „прави неща“ чрез езика, за да решава проблеми от „живата“ си практика – да „създава“ света, в който живее, и да израства личностно и социално. Ето защо четенето в дидактическият дискурс в училище трябва да се окуражава чрез интеграция на различни нива – *интрадисциплинна и интердисциплинна, хоризонтална и вертикална интеграция*.

### **5.2. Държавна политика за насърчаване на грамотността**

Многобройните, но спорадични инициативи за насърчаване на четенето в училищна възраст са неудовлетворителни за постигане на устойчиви образователни резултати. Наложителна е *единна държавна политика, интегрираща усилията на цялото общество* – училища, семейства, библиотеки и др. (срв. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността 2014). Всяка от тези институции трябва да поеме отговорност – не толкова да „преподава“ велики книги, колкото да „преподава“ любов към четенето (Б. Ф. Скипър). Търсеният ефект е изграждане на „мост“ между формалното, неформалното и информалното езиково образование на ученика.

### **5.3. Четенето и езиковото образование на утрешния ден**

Темите за интегралното обучение, за държавната политика за насърчаване и повишаване на грамотността в училище изискват самостоятелно внимание. Тук само ще припомним: „Ако преподаваме на учениците си така, както им преподавахме вчера, ние ги лишаваме от тяхното утре“ (Дж. Дюи).

Езиковото обучение за настоящето и за бъдещето на детето е „...транслатор на перспективни научни идеи в обществената практика“ (Димчев, 2010а: 171). Амбицията е още от старта в училище у ученика да се формират „...възгледи и убеждения за света, за отношението на личността към него, за обусловената от тези възгледи жизнена позиция – в сферата на познанието, на емоционалните отношения, на практическите действия“ (Димчев, 2010а: 171).

„От познаването, осъзнаването и разбирането на отношенията (прилики и ярки различия) между „света, от който произхожда обучаваният“, и „света на общността, в която се говори чуждият език“, възниква мултикултурното съзнание, ...включващо осъзнаване на регионалното и социалното многообразие на двете общности. То се обогатява и от съзнанието, че съществуват много повече култури освен тези, които се разпространяват с родния (E1) и чуждия (E2) език на обучавания“ (Рамка, 2006: 130). Иначе казано: образователен идеал е да се формира „...индивидуално и обществено същество, ... ценностно и